

Avances en Psicología Latinoamericana
Fundación para el Avance de la Psicología
apl@rpsi.org
ISSN (Versión impresa): 1794-4724
COLOMBIA

2005

Mercedes Cubero Pérez / David Rubio / Alejandro Barragán Felipe
CULTURA Y COGNICIÓN. LA NATURALEZA HETEROGÉNEA DEL PENSAMIENTO
Avances en Psicología Latinoamericana, año/vol. 23
Fundación para el Avance de la Psicología
Bogotá, Colombia
pp. 119-140

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



CULTURA Y COGNICIÓN. LA NATURALEZA HETEROGÉNEA DEL PENSAMIENTO

MERCEDES CUBERO PÉREZ*,
DAVID RUBIO

Y

ALEJANDRO BARRAGÁN FELIPE
Universidad de Sevilla, España

ABSTRACT

This work constitutes a cultural approach to the study of certain basic questions on the nature of the human thought. The basic aim is to analyze the narrow relation between activity settings, modes of discourse and types of thinking. We took the hypothesis of the heterogeneity of the verbal thinking as an interpretative model. We designed a research in adult education to analyze the basic hypotheses of this model. Our hypotheses were corroborated. Thus, the influence of schooling in the election of ways of thinking and semiotic tools were established. We found that the students with more experience in school activities used more planned strategies and more decontextualized semiotic tools for task resolution. In addition, we obtained evidence to defend the heterogeneity of the verbal thinking. Students with more school experiences used semiotic tools associated to the everyday settings as well as tools associated to the formal settings. Finally, students transferred scientific concepts towards an everyday setting. This transference is possible because these students have recognized different demands in the task and have considered the utility of the use of scientific concepts in everyday settings.

Key words: heterogeneity of the verbal thinking, ways of thinking, activity settings, transference of knowledge.

* Correspondencia: MERCEDES CUBERO PÉREZ. Laboratorio de Actividad Humana, Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla, Av. Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla, España. Teléfono: (34-95) 4557743. Fax: (34-95) 4551784. Correo electrónico: cubero@us.es

RESUMEN

El trabajo que presentamos a continuación constituye una aproximación cultural al estudio de determinadas cuestiones básicas sobre la naturaleza del pensamiento humano. En concreto, estamos interesados en demostrar la estrecha relación existente entre escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento. Para ello, tomamos como modelo interpretativo la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal y diseñamos una investigación en educación de adultos para constatar las hipótesis básicas de dicho modelo. Nuestras hipótesis quedaron corroboradas. Se constató que la escolarización influye en la elección de destrezas y recursos semióticos. Encontramos que las alumnas con mayor experiencia escolar usaron destrezas con una mayor planificación y recursos semióticos más descontextualizados. Por otro lado, obtuvimos evidencias para defender la heterogeneidad del pensamiento verbal. Los alumnas de pregraduados usaron recursos psicológicos asociados tanto al escenario cotidiano como al científico en función de cómo percibían las demandas de la tarea. Y, por último, las alumnas de pregraduado han transferido conceptos científicos hacia un escenario cotidiano. Esta transferencia es posible porque las alumnas de pregraduado han reconocido diferentes demandas en la tarea y han considerado la utilidad del uso de los conceptos científicos en un escenario cotidiano con estas restricciones.

Palabras clave: heterogeneidad del pensamiento verbal, modos de pensamiento, escenarios de actividad, transferencia de conocimiento.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos a continuación constituye una aproximación cultural al estudio de determinadas cuestiones básicas sobre la naturaleza del pensamiento humano. Concretamente nuestro principal interés recae en los siguientes interrogantes: ¿cómo se construye el pensamiento? ¿Existen cambios en el mismo en el desarrollo de un individuo o una cultura?, si es así ¿qué es lo que cambia? Y aún más, ¿por qué cambia y cuáles son las fuerzas que promueven dichas transformaciones? Lo cual nos lleva a cuestionarnos la propia naturaleza del pensamiento humano, o lo que es lo mismo ¿es el pensamiento que construimos homogéneo y unitario o heterogéneo y diverso?, etc. Para adentrarnos en el estudio de dichas cuestiones en un primer lugar dedicaremos unas páginas a presentar nuestra propuesta conceptual sobre el desarrollo humano, para más tarde mostrar una investigación en la que se ponen a prueba algunos

de los postulados más elementales de la teoría psicológica defendida.

El conjunto de preguntas previamente señaladas puede ser abordado desde diversas perspectivas teóricas, cada una de ellas con intereses, posturas epistemológicas y sistemas conceptuales claramente diferenciados entre sí. Sin embargo, el objetivo de este artículo no es analizar cada una de ellas, sino, más bien, ofrecer una visión alternativa a la perspectiva tradicional de relacionar cultura y cognición, apartándonos, de este modo, de la visión clásica de la Psicología Cognitiva y la Psicología Transcultural sobre la relación entre mente-cultura o individuo-cultura y de las propias nociones de los términos de dicha relación. No es necesario argumentar que ello nos alinea en el polo opuesto de todo un conjunto de teorías que, aun concediéndole al marco sociocultural en el que se desenvuelve un individuo un papel nada despreciable en el desarrollo psicológico, no entran a analizarlo. Éstos se

centran en el estudio del individuo en sí, al margen de sus contextos culturales, por considerar que otra perspectiva se escapa de los ámbitos de estudio de la psicología como ciencia, siendo objetivo de otras disciplinas como la sociología, la antropología o la historia. Pero, además, dentro de los enfoques que no relegan a la cultura fuera de los límites de la psicología, rechazamos tanto una visión de la cultura en la que ésta es entendida casi exclusivamente como el medio en el que las acciones humanas tienen lugar, como la perspectiva para la que ésta es considerada la variable independiente que afecta de manera causalista y mecánica a los contenidos de la mente, dejando al margen de su influencia a los procesos mentales que se consideran universales.

De manera complementaria, hemos de criticar una visión de la mente en términos de capacidades abstractas o estilo cognitivo global que funciona de manera más o menos permanente con independencia de los contextos de uso. Los partidarios de esta orientación conceptual, enraizada en los pensadores de la Ilustración, defienden una línea única de evolución mental y cultural. El individuo, siguiendo una especie de calendario madurativo, avanza de manera inevitable por una sucesión fija de estadios que suponen una evolución ascendente, un continuo de perfeccionamiento hacia el conocimiento válido y el razonamiento correcto. Esta visión del desarrollo es lo que algunos denominan la doctrina o el ideal de progreso (Jahoda, 1992; Jahoda & Krewer, 1997). Para dicho sistema existe una direccionalidad en el desarrollo del pensamiento; es decir, éste es visto como una acumulación progresiva de diferentes aprendizajes. Direccionalidad que es entendida, además, como universal y común para todos los seres humanos. De modo complementario, este punto de vista defiende una jerarquía genética del proceso de desarrollo, por la que se concibe que las diferentes formas de pensar son adquiridas en diferentes momentos o estadios del desarrollo. La jerarquía genética implica, para los defensores de esta perspectiva, una graduación diferente respecto al poder o la eficacia de los distintos periodos en la evolución del pensamiento, siendo

consideradas las fases posteriores del desarrollo inherentemente superiores en términos de poder y eficacia. Por esta razón, se defiende también la existencia de una fuerte tendencia secular a que las formas posteriores del funcionamiento psicológico transformen a las versiones anteriores de los mismos, incorporándolas y reemplazando a esos modos de pensar y razonar anteriores en el desarrollo.

Nuestra aproximación, sin embargo, dista mucho de la perspectiva descrita. Para ello, tomamos como punto de partida la concepción de cultura y mente defendida por los teóricos de la Psicología Cultural. Así, entendemos la cultura como un conjunto de escenarios de actividad definidos socioculturalmente, en los que tienen lugar el funcionamiento psicológico humano y en los que la participación en los mismos guía el desarrollo individual; es decir, se constituye en el principio explicativo de la cognición humana (Tulviste, 1999; Wertsch 1985, 2000). Es ésta una noción de cultura que va más allá de los elementos físicos del medio, ya que todo escenario de actividad está basado en una serie de suposiciones implícitas sobre los aspectos necesarios para que dicho contexto exista y sea reconocido por sus integrantes. Podríamos decir que es, en su parte más esencial, creada por los participantes de la misma. De esta forma, además de la dimensión institucional u objetiva inherente a todo escenario de actividad por definición, hemos de incluir la dimensión subjetiva o de interpretación como componente consustancial y básico de la cultura, lo que lleva a defender la naturaleza semiótica de la misma (Boesch, 1991, 1996, 1997; Bruner, 1991, 2001; Cole, 1996; Rowe & Wertsch, 2002; Shweder, 1990, 2000; Wertsch 1991, 2000; Wertsch & Tulviste, 1999). De manera complementaria, se sugiere una visión del individuo como un sujeto activo e intencional en su propio desarrollo, responsable en gran medida de la creación de los mundos en los que participa, así como de sus propios objetos mentales o representaciones (Boesch, 1991; Bruner, 1991; Cole & Engestrom, 1995; Eckensberger, 1990, 1997; Shweder, 1990, 2000). De tales consideraciones deviene una

imagen de lo mental, o de las acciones mentales, como mediadas semióticamente y situadas en el contexto cultural y en las representaciones mentales de los participantes; o lo que es lo mismo distribuidas o co-construidas (Boesch, 1997; Bruner, 1990, 1991, 2001; Cole, 1996; Cole & Engestrom, 1993; Eckensberger, 1990, 1997; Wertsch, 1991 1998, 2000).

De tales consideraciones sobre los términos de cultura y cognición no puede derivarse una perspectiva distinta a la de concebir que ambos se relacionan de modo dialéctico y para la que no es posible entender al individuo y sus acciones mentales, al margen del contexto o escenario cultural que las crea y les da significación. De igual modo, la propia existencia y sentido de la cultura depende de las acciones de los individuos. Así, mente y cultura son las dos caras de una misma moneda, una es parte constituyente de la otra ya que se inventan o se re-crean mutuamente; o lo que es lo mismo, ambas están en la génesis y son producto de la otra (Bruner, 1991, 1998, 2001; Cole, 1996; Eckensberger, 1990, 1997; Shweder, 1990, 1999, 2000). De ahí que el objetivo principal de la Psicología Cultural no sea otro que estudiar precisamente la relación entre individuo y cultura y el modo en que se interpenetran sus identidades. En este sentido, la relación entre cultura y cognición tiene un carácter funcional al vincular de modo interdependiente, los escenarios de actividad socioculturales, con los distintos modos de pensamiento asociados con éstos.

Esta perspectiva conceptual, condensada en las ideas que hemos expuestos en los dos párrafos anteriores requiere de algunas aclaraciones y de un mayor nivel de concreción para su mejor conocimiento y comprensión. Para ello, a continuación presentaremos la hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal, lo que

nos servirá como instrumento para responder a algunos de los interrogantes con los que iniciábamos este trabajo, así como para aclarar ciertas nociones a las que hemos hecho alusión previamente.

Visto todo lo anterior, entendemos que aceptar la cultura, o más específicamente el escenario de actividad, como principio explicativo del desarrollo mental, como hemos argumentado, nos conduce a defender la heterogeneidad del pensamiento y a rechazar, por ende, los esquemas universalistas del mismo. Esta consideración es la que ha llevado a Tulviste (1991, 1992a, 1992b, 1999) a desarrollar la Hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal, que para nosotros tiene el valor añadido de funcionar como modelo interpretativo de la relación entre cultura y pensamiento. Ésta tiene, como punto de partida, una concepción de la cultura, como la defendida por Wertsch, como un conjunto de prácticas o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan. Por otra parte, defiende una visión de la cognición, como proceso heterogéneo, mediado y socio-culturalmente situado. Por ello, la hipótesis de Tulviste sobre la pluralidad cognitiva tiene importantes implicaciones en el debate actual de los estudios socioculturales sobre la relación entre cultura y cognición, consecuencias que ampliaremos a continuación¹.

Tulviste defiende la heterogeneidad de la cognición en función del contexto de actividad, motor éste de los cambios en la mente. Así, la existencia de distintos tipos de pensamiento verbal, aspecto de la cognición en el que se centró, debe buscarse en la multiplicidad de actividades en la que participa un individuo concreto en su marco social y no en diferentes tipos de culturas (Tulviste, 1991, 1999). La noción de cultura de la que parte Tulviste y la

¹ Para desarrollos más extensos sobre las bases históricas y conceptuales de la propuesta de Tulviste, así como la constatación empírica de la misma, véanse otros textos de algunos de los autores de este trabajo (Cubero, 1997, 1999; Cubero & de la Mata, 2001; Cubero & Ramírez, 1998, 2000; Ramírez & Cubero, 1995; de la Mata & Cubero, 2003).

relación que establece entre ésta y la cognición, le llevan a rechazar que en todas las culturas la cognición sea igual en sus rasgos esenciales, pero, además, le conducen a negar lo contrario. Desde la perspectiva de este autor, hemos de considerar falsa la concepción de que los procesos cognitivos humanos sean universales, pero, también, la idea de que el modo de percibir, recordar, resolver problemas, sentir, etc. de los individuos de una cultura sea diametralmente opuesto al de las personas de otra cultura. De acuerdo con Tulviste (1992a), en el desarrollo histórico y social de la humanidad fueron apareciendo nuevas formas de vida, nuevas formas de actividad, producto del desarrollo psicológico y material y de la relación dialéctica entre ambos. Estas recientes formas de actividad y las nuevas demandas y problemas que surgieron con ellas, hicieron necesario la aparición de nuevos modos de pensamiento. Éstos y los modos de pensamiento anteriores, producto de actividades que surgieron antes en la historia social de esa cultura, se mantendrán como formas de interpretar y actuar sobre la realidad mientras que existan las actividades producto de las cuales surgieron. Por tanto, desde esta orientación, no es necesario usar explicaciones diferentes para los aspectos universales y diferenciales del pensamiento. Las primeras serían producto de la existencia de actividades comunes entre ambas culturas, mientras que las segundas, implicarían diferencias en las actividades de una y otra.

Por tanto, Tulviste defiende que la cultura no debe ser examinada como si se tratase de una entidad global que como tal ejerce su influencia. Más bien debe ser considerada como un conjunto de prácticas o actividades distintas entre sí, que influyen de manera diferencial en los procesos cognitivos. En el siguiente sentido: si los grupos culturales difieren en el tipo de actividad en las que participan sus miembros, éstos deben también variar en los procesos de pensamiento asociados a dichas prácticas. De igual manera, si en el desarrollo histórico de un grupo o cultura cambian las condiciones y modos de vida, es de suponer que cambiará el tipo de pensamiento con el que contaban hasta el momento. Por ello, las diferencias

en este proceso no se asocian a transformaciones en las culturas sino a las de las actividades que en ellas tienen lugar (Tulviste, 1991). Esta es la verdadera esencia del carácter funcional de la relación entre tipo de actividad y modo de pensamiento que señalamos algunos párrafos más arriba. De este modo, como Vygotski (1934) y Leontiev (1959) lo hicieron antes, Tulviste defiende que cada tipo de actividad genera un modo de pensamiento determinado y cualitativamente diferente a los que produce otro tipo de actividad (Tulviste, 1991, 1992a, 1999).

Pero la correspondencia funcional entre los tipos de actividad y los modos de pensamiento tiene una segunda lectura. Si son los individuos los que realizan actividades y éstos pueden participar en más de una de ellas, la heterogeneidad histórica del pensamiento de una cultura se extiende también al plano del individuo. Es decir, en un individuo, como en una cultura, existen diversas maneras de pensar asociadas a cada uno de los escenarios socioculturales en los que éstos se desenvuelven. La heterogeneidad “individual” es especialmente importante para aquellos que estamos interesados en concretar la influencia de lo macro y microsocio-cultural en el desarrollo psicológico. Un mismo individuo no siempre pone en juego un único y homogéneo modo de pensamiento, sino que, en función de las demandas del contexto en el que esté imbricada su actuación, utilizará uno u otro. Al igual que en una cultura, el hecho de que existan distintos escenarios de actividad “conviviendo” justifica la existencia de diferentes modos de pensamiento, en un individuo, es también la participación en más de un contexto sociocultural, lo que explica la coexistencia de más de una manera de pensar. Desde esta visión, un modo de pensamiento no puede sustituir a otro, ya que cada una de estas formas cumple una función determinada y resuelve un conjunto de problemas distinto, sujetos a evoluciones y reglas diferentes. Ni los contenidos a los que se refieren son en muchos casos comunes, ni siquiera sus criterios o reglas de validación de dichos conocimientos lo son (Bruner, 2001; Tulviste, 1991, 1999).

La aceptación de la relación funcional entre modos de pensamiento y tipos de actividad tiene además, para Tulviste (1991), una implicación muy directa: la crítica a la defensa de la superioridad de ciertas formas de pensamiento sobre otras. Esta ha sido y es una idea muy extendida en la psicología, sin embargo, desde el punto de vista de la heterogeneidad no tiene sentido hablar de formas de pensamiento más evolucionadas que otras. Cada uno de los modos de pensamiento será más adecuado en función de los motivos que guíen las actividades en las que estemos inmersos. Lo que realmente se puede considerar más avanzado es contar con una variedad de formas de pensamiento, cada una de ellas adaptadas a un conjunto de problemas y situaciones diferentes. Aún más, desde esta hipótesis en la medida que los motivos, los objetivos y las metas de cada escenario de actividad sean distintos, no tiene por qué observarse ninguna influencia o transferencia de conocimiento desde el contexto en el que surgió y en el que su uso es privilegiado, a otros contextos de actividad con necesidades y demandas diferentes (Tulviste, 1991). Pero, ¿quiere esto decir que cada tipo de pensamiento es independiente de los demás, y que sólo puede ser utilizado en un escenario de actividad específico? Según Tulviste, las diferentes formas de pensamiento se relacionan entre sí influyéndose mutuamente, coincidiendo e interactuando, en una misma actividad, las formas de pensamiento que le son específicas con aquellas que surgieron y son privilegiadas en otros escenarios de actividad. Por ello, no deseamos que se interpretara que estamos negando la posibilidad de la transferencia de un tipo de conocimiento a otros contextos diferentes del que surgió, ya que tal afirmación pondría en cuarentena la utilidad misma de instituciones como la escuela. Lo que estamos defendiendo es que tal transferencia no es un proceso automático o que, en este caso, dependa exclusivamente de las buenas voluntades de maestros y alumnos por establecer lazos entre los distintos escenarios de actividad. Sólo si algunas demandas y objetivos de éstos son comunes, la transferencia será posible y tendrá sentido.

Estrechamente vinculada a la consideración de la cognición como heterogénea está la defensa que hace Tulviste del carácter instrumental de la misma (Tulviste, 1991, 1992a). Siguiendo a Vygotski, él cree que la mente humana no es un proceso directo, sino que está mediado a través de instrumentos o herramientas. Éstos han sido formados en el curso del desarrollo histórico de la sociedad y son adquiridos por los sujetos en su desarrollo ontogenético. Los instrumentos psicológicos, signos y sistemas de signos, tienen una función primordial, al ser los responsables de las propias transformaciones que experimenta la actividad psicológica (Vygotski, 1930, 1978). No olvidemos que para Vygotski (1934) el lenguaje es la herramienta psicológica por excelencia, ya que a lo largo del desarrollo histórico-cultural y ontogenético, éste se ha decantado como el sistema de signos más adecuado para mediar las funciones psicológicas. Esta perspectiva justifica la consideración de que para Tulviste los diferentes modos de pensamiento no sean otra cosa que el resultado del uso de distintos tipos de instrumentos o herramientas psicológicas para afrontar una tarea (Tulviste, 1991). Herramientas en el sentido vygotkiano del término, es decir, aquellas que median las funciones psicológicas y que son responsables de su propia transformación y desarrollo. Centrar el estudio de los cambios en el pensamiento a través de los cambios en las unidades del mismo, es precisamente el reflejo más evidente de una visión instrumental del pensamiento. Visión instrumental que puede ser ampliada si tomamos en consideración la extensión que hacen autores del calado de Scribner (1968, 1977, 1983), Bruner (1991) o Wertsch (1985, 1991, 1998, 2000) del análisis semiótico de Vygotski. Así, la inclusión de conceptos como los de géneros discursivos, modos de discurso, tipos de argumentación y privilegiación de los instrumentos de mediación hace posible concretar cómo cada escenario de actividad está conectado con un modo de usar las palabras y con un tipo de pensamiento. Y, con ello, nos permiten estrechar aún más, si cabe, los lazos entre el pensamiento y el lenguaje. A través del aprendizaje o la apropiación de los distintos instrumentos de mediación –tipos de argu-

mentación o modos de discurso—y de sus patrones de privilegiación —la diferenciación de en qué contexto un instrumento de mediación es potenciado, de en cuál su uso es sancionado—, el pensamiento verbal de los participantes cambia, transformándose el mismo.

Esto último podría ser concretado diciendo que las condiciones, demandas y exigencias de los contextos de actividad específicos en los que participan los individuos están determinando, por un lado, el tipo de discurso, de género discursivo, que es priorizado en dicho escenario. Sus características, funciones e incluso la propia estructura que adopte van a depender de los motivos, metas y objetivos que se proponga la actividad cultural determinada en la que estos instrumentos de mediación sean usados. Los individuos, a través de la interacción social con otros miembros más diestros de su cultura, se apropiarán, no sólo los distintos géneros discursivos específicos de cada actividad cultural, sino que además adquirirán el dominio de cuándo o en qué contexto es considerado más apropiado o eficaz cada uno de ellos y, por tanto, son usados. Pero aún más, a través de la apropiación que hacen los sujetos de estos instrumentos de mediación y de sus modelos de privilegiación, el propio pensamiento verbal cambia, se transforma. Si entendemos por éste los distintos usos de la palabra, un cambio en los géneros discursivos, lenguajes sociales, y otros tipos de instrumentos de mediación, generará modificaciones en el pensamiento. Modificaciones que deben ser interpretadas como nuevos modos de pensamiento añadidos a las ya existentes, que tendrán su sentido, y su uso priorizado, en otros contextos de actividad diferentes. La heterogeneidad histórica del pensamiento verbal debe ser interpretada, en este sentido, como heterogeneidad de los escenarios de actividad y de los instrumentos que pueden mediar al pensamiento. Un cambio en cualquiera de estos procesos genera o es producto de los cambios en otro de ellos. Estos últimos comentarios nos conducen a incluir el lenguaje como un término de pleno derecho en la citada relación entre escenarios de actividad y modos de pensamiento, así la relación funcional

la estableceríamos entre escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento.

El trabajo empírico que presentamos a continuación está lógicamente construido siguiendo las propuestas conceptuales previamente presentadas. El origen de la elaboración de este estudio parte de dos motivaciones. La primera de ellas es la de intentar corroborar la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal (siguiendo la trayectoria de los trabajos de Cubero, 1997; Cubero & de la Mata, 2001; Cubero & Ramírez, 1988). El segundo motivo es el de abordar algunos de los interrogantes que surgieron de los trabajos anteriormente mencionados; es decir, aceptando la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal ¿podemos defender que los conocimientos, las habilidades y los recursos aprendidos en unos contextos se puedan transferir a otros diferentes? Este último es precisamente el punto de partida del actual estudio cuyas hipótesis de partida son las siguientes:

1. La escolarización influye en la elección de recursos semióticos más descontextualizados en la resolución de las tareas propuestas. Esto será efectivo en el nivel de pregraduado.
2. Existen diferentes maneras de resolver la misma tarea. Los sujetos de los dos niveles educativos usarán diferentes destrezas y recursos semióticos en las diferentes fases de la tarea y en las distintas tareas.
3. Se produce transferencia de las destrezas y recursos semióticos asociados a un tipo de actividad hacia otro tipo de actividad diferente. En la tarea intermedia (tarea 2) los alumnos de pregraduado usarán o transferirán recursos semióticos de los empleados en actividades de carácter más formal.

MÉTODO

Sujetos

Los sujetos que han participado en la investigación han sido 38 alumnas de edades

comprendidas entre los 57 y 69 años que asistían al Centro de Educación de Personas Adultas Aljibe, de Jerez de la Frontera (Cádiz, provincia al sur de España). Los sujetos que constituyeron la muestra colaboraron de manera voluntaria. Todos ellos pertenecían a dos niveles educativos: neolectores (18 alumnas) y pregraduado (20 alumnas)². Todos los sujetos de la muestra eran mujeres amas de casa que no trabajaban fuera del hogar. Esto se justifica debido al tipo de tarea y a los objetivos de la investigación, ya que se pretendía que al menos dos de las tareas experimentales (las de menús) se realizaran habitualmente en el contexto cotidiano de los sujetos que participaban en la investigación.

Materiales

Para la realización de la prueba se utilizaron treinta tarjetas. En cada una de ellas había una fotografía en color de un alimento sin elaborar que resultaba frecuente en la cocina andaluza (región al sur de España). Entre los alimentos se encontraban distintos tipos de carnes, hortalizas, verduras, pescados, frutas, legumbres, productos lácteos, embutidos, etc.

Procedimiento

Las alumnas participantes se sentaban en parejas para favorecer la comunicación entre ellas. Cada una contaba con su juego de treinta tarjetas (que era el mismo para cada miembro de la pareja) con el que realizaban las tareas propuestas. Estas fueron tres: En la primera se instruía para la elaboración de un menú -tarea cotidiana informal- (“Con estas fotografías que ves aquí quiero que me hagas el menú de un día desde el desayuno hasta la cena ¿vale?”). En una segunda tarea se instruía de nuevo para que realizasen un menú en el cual se introducían elementos característicos de una situación más formal y escolar (“Con estas fotografías que veis aquí quiero que me hagáis el menú de un día

desde el desayuno hasta la cena. Pero imaginando que vais al médico y éste os dice que tenéis que hacer un menú rico en proteínas para un niño que está desnutrido ¿vale?”). Por último, en una tercera tarea, se les daban instrucciones para que realizaran una tarea de agrupación con un claro carácter formal-escolar (“Ahora quiero que hagáis una cosa totalmente diferente, quiero que me hagáis montones y me pongáis juntas las cosas que creáis que van juntas, pero no porque formen comida, porque formen menú, por cualquier otra razón que vosotros queráis ¿vale?”).

En cada una de las tareas cada alumna pasaba por dos fases. En una primera fase debían trabajar con el material y en una segunda fase contaban al experimentador lo que habían realizado y el porqué lo habían ejecutado de esa forma.

Para registrar cómo las alumnas realizaban las distintas tareas que se les proponía se utilizó una cámara de vídeo de 8 mm. con un micrófono direccional que se situaba en la mesa donde trabajaban los sujetos.

Codificación

Para la codificación de las acciones de los sujetos, se transcribieron las grabaciones identificando las actuaciones (verbales y no verbales) según unos sistemas de categorías que posteriormente pasaremos a detallar. Del material codificado se escogió al azar una unidad de observación, con la cual se calculó el índice de fiabilidad (de acuerdo entre dos observadores entrenados en el uso de los sistemas de categorías), éste fue de una media de 0,94.

Medidas empleadas

El análisis de las tareas se inspiró, en líneas generales, en el modelo empleado por Cubero (1997) debido a la similitud en la naturaleza de

² El nivel de neolectores equivale a un primero de primaria, en el que las alumnas llegan conociendo las letras, sílabas simples y con serias dificultades en la lectura. En dicho nivel se centran en el desarrollo de la lectura y en el aprendizaje de la escritura y cálculos matemáticos simples. El de pregraduado equivale a un sexto de primaria por lo que las habilidades lecto-escritoras están plenamente desarrolladas y se concentran más en las matemáticas y las ciencias sociales y naturales.

la tarea propuesta y a la intención de comparar y ampliar nuestros datos con los datos obtenidos en el trabajo anteriormente mencionado.

Análisis estadísticos

Para la realización del análisis estadístico se ha comparado la frecuencia de aparición de las distintas variables cualitativas, dicotómicas y politómicas, resumiendo los datos en tablas de contingencia. La prueba estadística utilizada para contrastar las diversas hipótesis es la prueba chi-cuadrado de Pearson.

Sistema de categorías

Se realizaron dos sistemas de categorías uno para la fase de realización y otro para la fase de justificación. Así mismo, en cada uno de ellos se intentó recoger tanto el plano de la acción como el de los enunciados que se proferían. En cuanto al plano de la acción hubo que establecer diferencias en las categorías de observación entre las tareas 1 y 2 y la 3, ya que las demandas de las mismas hacían que el tipo de agrupación fuese distinto.

En el anexo A se presenta exclusivamente en el sistema de categorías de la tarea 2 (y en aquellas categorías que se encontraron diferencias

significativas), ya que está será el centro del análisis de los resultados y las conclusiones, de cara a no excedernos de unos límites razonables de extensión³.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación presentaremos los datos obtenidos junto con la interpretación de los mismos de la segunda tarea o tarea intermedia. Para ello seguiremos la línea argumental dictada por las hipótesis de trabajo, sobre las que en primer lugar tenemos que decir que todas fueron confirmadas por los datos recogidos.

Influencia de la escolarización

Por lo que se refiere a la primera hipótesis (influencia de la escolarización en la elección de recursos semióticos más descontextualizados) los datos mostraron diferencias significativas entre las actuaciones de las alumnas de pregraduado y neolectores, durante la fase de realización. Así encontramos distintos patrones de actuación en relación al tipo de acción realizada, la fuente de regulación, tipo de regulación de sus acciones y el contexto conversacional registrado (ver Figuras 1, 2, 3 y 4).

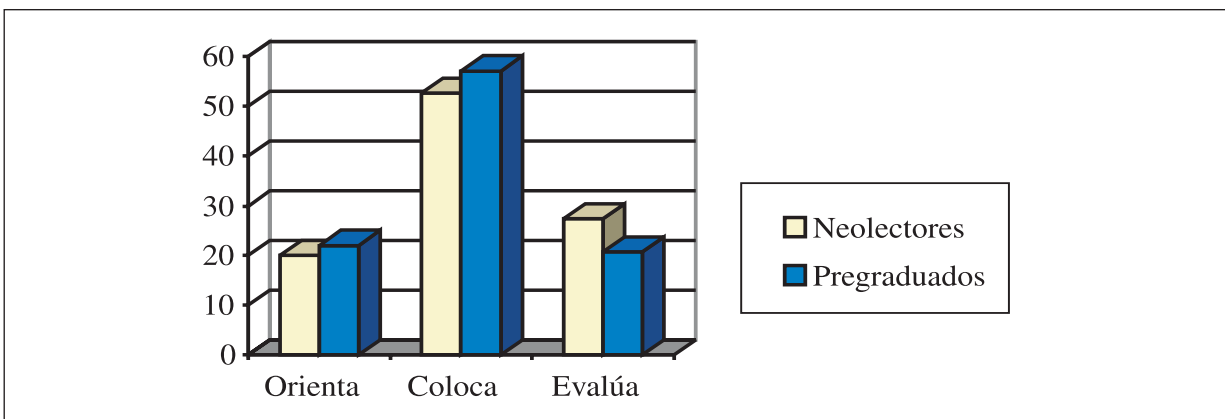


Figura 1. Tipo de acción en función del nivel educativo.

³ Para un tratamiento más exhaustivo de la totalidad de las categorías analizadas, así como de los datos de las tres tareas véanse otro texto de uno de los autores de este trabajo Rubio (2001).

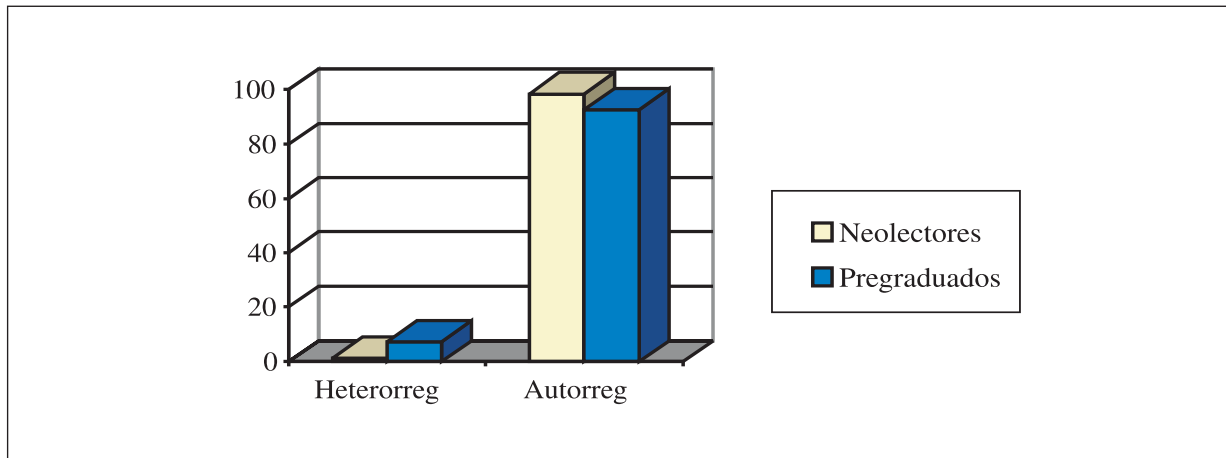


Figura 2. Fuente de regulación en función del nivel educativo.

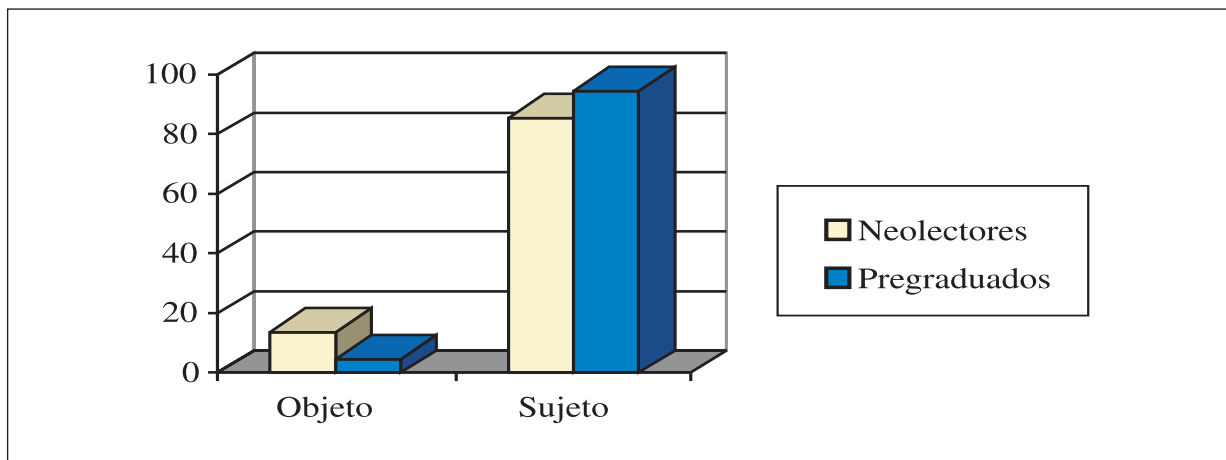


Figura 3. Tipo de regulación en función del nivel educativo.

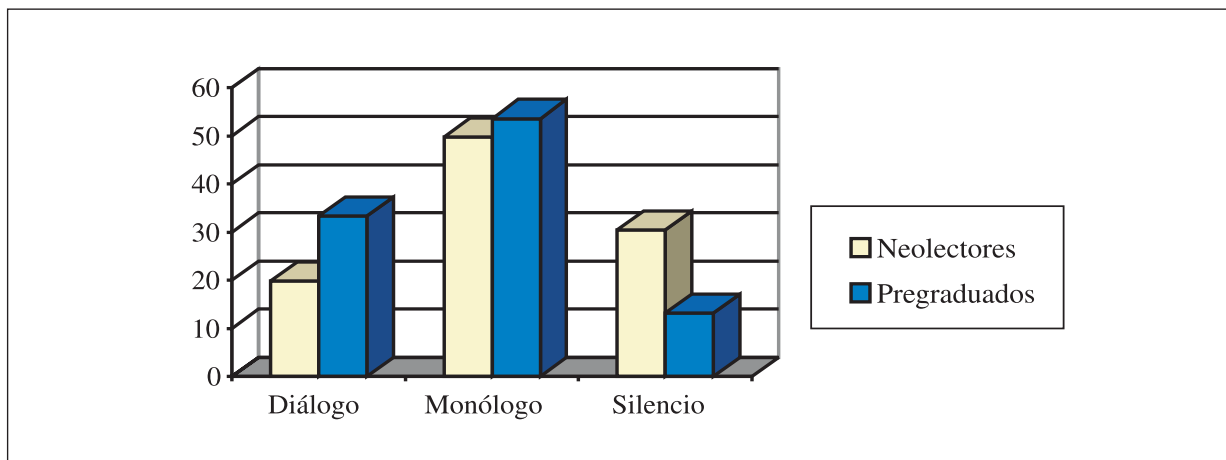


Figura 4. Contexto conversacional en función del nivel educativo.

Como puede observarse en un análisis general de los datos, las alumnas del nivel de neoelectoras, en comparación con las de pregraduado, realizaron un mayor número de acciones de evaluación, que fueron autorreguladas y dirigidas por el objeto en un contexto de silencio. O lo que es lo mismo, las alumnas del nivel educativo más bajo evalúan las tarjetas una vez colocadas, no necesitan de la ayuda de otra persona para la realización de la tarea, siendo las propias tarjetas las que guían las acciones de éstas. Es decir, aunque la mayor parte de las acciones de estas alumnas fueron guiadas por ellas mismas, en más casos que en el otro nivel educativo, se realizaron sin una planificación previa en función de un objetivo propuesto. Por último, estas alumnas no necesitaron de regulación externa del habla para efectuar sus acciones. De todo ello podríamos concluir que el patrón de actuación de las neoelectoras es el típico de sujetos con alto nivel de dominio en la realización de una tarea, o en el uso de los instrumentos elegidos para la realización de la misma. Es por ello por lo que las neoelectoras realizan la tarea de modo autónomo, en silencio y evaluando las actuaciones parciales que van desarrollando.

Las alumnas de pregraduado, sin embargo, en comparación con el nivel anterior, realizaban la tarea con un menor número de acciones de evaluación de las tarjetas una vez colocadas y un mayor número de acciones dirigidas a la identificación, búsqueda y/o selección del material y de los procedimientos requeridos por la tarea.

Éstas solicitaban, en mayor medida que las neoelectoras, la ayuda de otras personas para la realización de sus acciones, ya fuese ésta la compañera o el experimentador. Además, sus acciones fueron, en la mayoría de los casos, acciones planificadas por el propio sujeto y llevadas a cabo con una mayor necesidad de regulación externa del habla. Por lo tanto, podemos suponer que las alumnas de pregraduado han encontrado más dificultades en la realización de la tarea, o más exactamente, en la definición de la situación que han elaborado a partir de las instrucciones dadas por el experimentador. Lo que ha propiciado una actuación diferente respecto al otro grupo, una actuación en la que se denota un menor control de la misma.

Observando estos datos podemos advertir que la ejecución de la tarea es muy diferente en función del nivel educativo al que pertenecen las alumnas. El hecho de que las neoelectoras parezcan poseer un mayor dominio de la tarea propuesta puede resultar contradictorio con los presupuestos vygotskianos, pero en realidad, y como veremos más adelante cuando tengamos una visión conjunta de todos los datos, no existe tal contrariedad.

En la fase de justificación, también se encontraron diferencias entre las alumnas de los dos niveles educativos. Las variables que resultaron significativas fueron: tipo de acción, perspectiva referencial y normatividad (ver Figuras 5, 6 y 7).

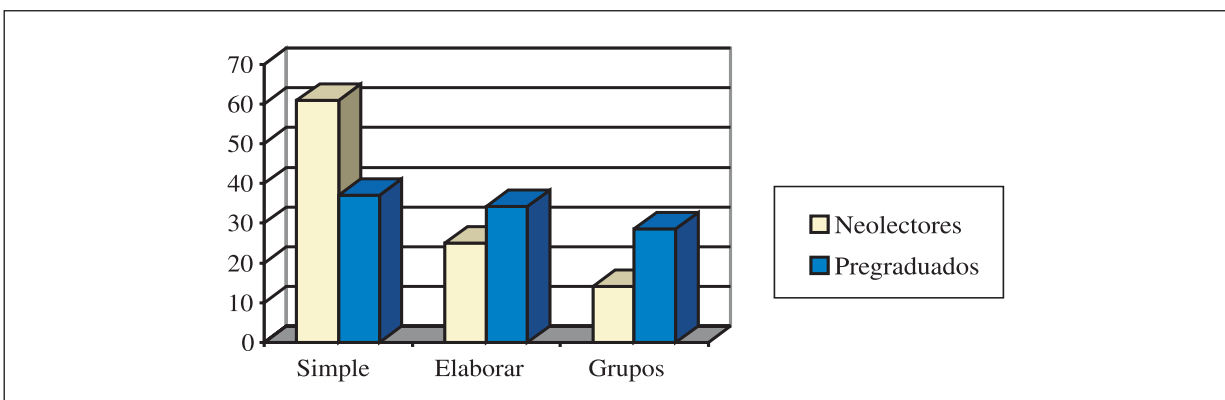


Figura 5. Tipo de agrupación en función del nivel educativo.

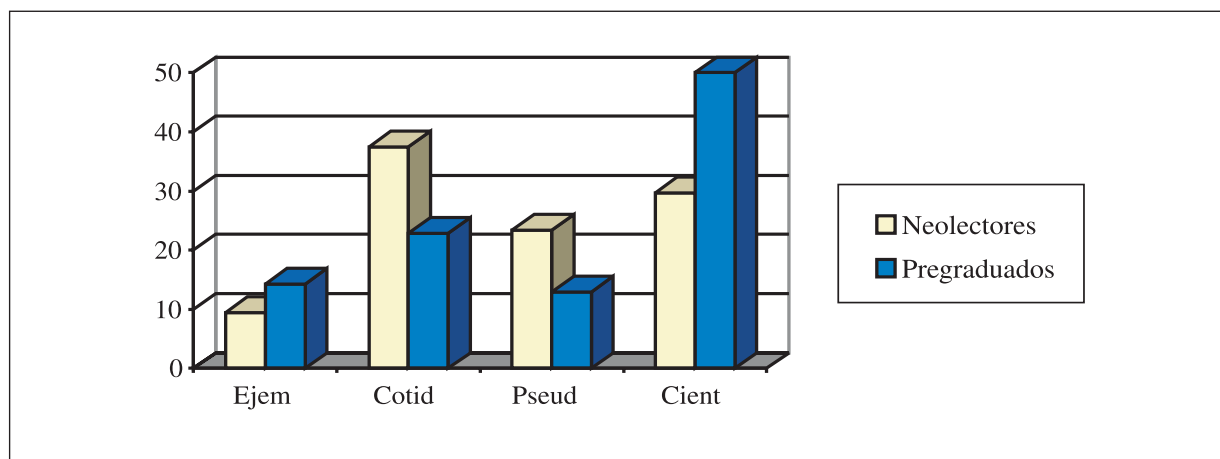


Figura 6. Perspectiva referencial en función del nivel educativo.

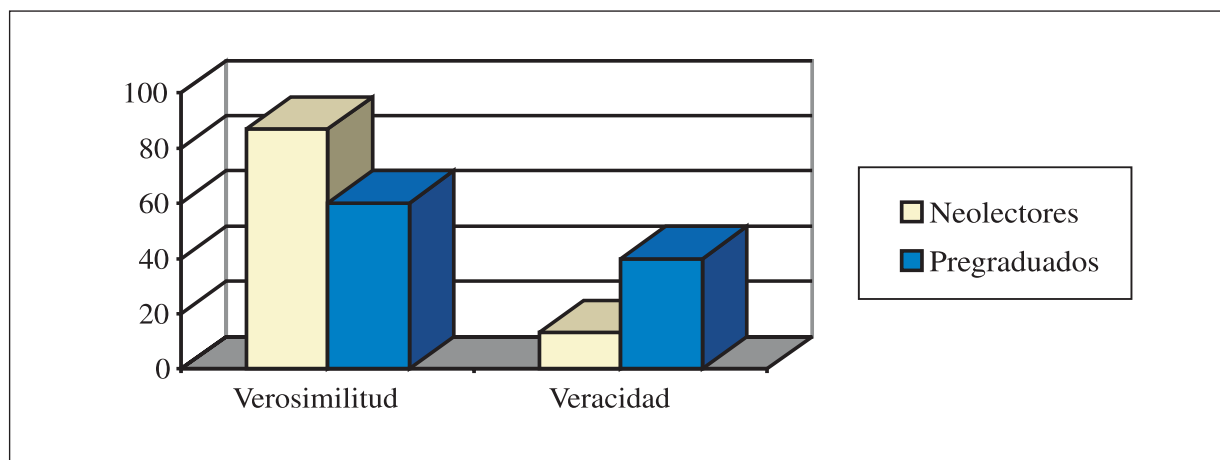


Figura 7. Normatividad en función del nivel educativo.

En lo que respecta a esta segunda fase decir que la variable nivel educativo ha influido tanto en el plano de la realización de las agrupaciones, como en el de la justificación de las mismas. Las neolectoras han realizado agrupaciones con la simple enumeración de los elementos representados en las tarjetas (elaboración simple), utilizando expresiones referenciales que implicaban una agrupación de éstas asociadas al uso o/y función que desempeñan (perspectiva referencial cotidiana) y, por último, profiriendo, en la construcción de sus justificaciones, enunciados que fueran creíbles y que convinieran por su similitud con la vida, por su

capacidad de remitir a experiencias particulares verosímiles (verosimilitud). Las alumnas de pregraduadas, sin embargo, han obtenido mayores porcentajes de acciones en todas las categorías más descontextualizadas. Éstas también se han referido a las tarjetas como elementos de una categoría o agrupación, pero, esta vez, de tipo taxonómico, más arbitrarias y de carácter no situacional (perspectiva referencial científica) y, para construir la argumentación de estas justificaciones, se han basado en hechos genéricos que intentaban establecer la verdad empírica (veracidad).

Si conectamos estos últimos datos con los resultados obtenidos en la primera fase y en el plano de la acción podemos observar que la tarea intermedia propuesta en este estudio, en realidad, es entendida, desde el principio, de diferente manera por las alumnas de ambos niveles educativos, existen, por así decirlo, distintas definiciones de la situación. Las neoelectoras, para llevar a cabo la tarea intermedia, han dado respuesta a las demandas cotidianas contenidas en las instrucciones, mientras que las alumnas de pregraduado, para realización de ésta, han sabido, además, dar respuesta a las demandas de tipo más formal, más escolar, que también requerían esta tarea.

Hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal

Para constatar la existencia de la heterogeneidad del pensamiento fue planteada la segunda de las hipótesis de trabajo (existen diferentes maneras de resolver la misma tarea).

A partir de la observación de los datos recogidos en este trabajo, creemos que estamos en disposición de constatar la existencia de heterogeneidad en los modos de pensamiento en una cultura y en un individuo. La heterogeneidad cultural, como hemos argumentado en la introducción teórica, viene proporcionada por la diversidad de actividades presentes en una cultura, entre las cuales podríamos destacar, por su especial significatividad, las desarrolladas en los escenarios escolares (Tulviste, 1991, 1992a, 1992b, 1999). Este tipo de actividad, sus exigencias, demandas y limitaciones, ha generado el desarrollo de un tipo de pensamiento muy específico que difícilmente hubiera aparecido fuera de este contexto, por lo cual entendemos que la institución escolar es propiciatoria de heterogeneidad cultural, como hemos tenido la ocasión de demostrar al argumentar a favor de la primera hipótesis. De igual modo, la heterogeneidad individual sólo es posible con la participación de un individuo en los distintos escenarios de actividad que en su cultura han ido apareciendo en el desarrollo

histórico de la misma. Por lo que la inserción de un individuo en las actividades características de la educación formal, añadida a su participación en otros escenarios de actividad, es una de las principales responsables de la existencia de varios tipos de pensamiento conviviendo en un individuo (Cubero, 1997, Cubero & de la Mata, 2001).

Para analizar cómo ha ido evolucionando el pensamiento desde sus versiones más primitivas, en cuanto a su génesis, más ligadas a la línea natural de desarrollo, hacia versiones más ligadas al contexto en el que un individuo se ha ido desarrollando, más ligada a la línea cultural de desarrollo, vamos a seguir las aportaciones de Sánchez (1997) cuando hace uso de los tres primitivos del pensamiento planteados por Bruner (1996): intersubjetividad, instrumentalidad y normatividad. Si entendemos que la participación en la escuela es una de las principales vías de desarrollo cultural y que a través de ella podemos ir enriqueciendo nuestro pensamiento, con la adquisición de nuevas estrategias y recursos semióticos, hemos de asumir que se darán diferencias en estos tres primitivos, en la comparación entre sujetos con mayor y menor experiencia en el contexto cultural de la escuela.

Para poder captar estas diferencias aplicamos nuestro sistema de categorías del plano de las justificaciones de la siguiente forma. La intersubjetividad, entendida como el espacio simbólico en el que es interpretada la tarea por las alumnas, la podemos observar a través de dos variables del plano de las justificaciones, el género discursivo y el grado de descontextualización. Si una situación ha sido definida por los participantes como una situación cotidiana podemos esperar, siguiendo los trabajos de Cubero (Cubero, 1997, Cubero & de la Mata, 2001), un tipo de género discursivo narrativo o descriptivo, acompañado de un grado de descontextualización particular. En cambio, si la situación es definida como la resolución de una tarea escolar, ésta puede ser resuelta con un género discursivo proposicional, con un grado

de descontextualización general. El segundo de los primitivos propuesto por Bruner, la instrumentalidad, la observamos a través de la perspectiva referencial, ya que con ésta variable podíamos obtener información sobre qué recursos semióticos utilizaban las alumnas para identificar o categorizar una tarjeta o un conjunto de ellas. Instrumentos como conceptos ejemplares, cotidianos, pseudo-científicos o científicos. Y, por último, la normatividad fue introducida como tal variable, con la intención de observar si los enunciados emitidos correspondían con un sistema de valores y creencias de las alumnas, o con un sistema ideológico descontextualizado. Los resultados que obtuvimos del análisis de estas variables aparecen en el anexo B.

En primer lugar debemos decir que no se encontraron diferencias significativas en las variables que conformaban la intersubjetividad, mientras que las variables de la instrumentalidad y de la normatividad sí resultaron altamente significativas. En cuanto a la intersubjetividad decir que tanto las neolectoras como las pregraduadas respondieron a las demandas de una tarea cotidiana, compartiendo, por tanto, el espacio simbólico en el que fue ejecutada ésta. Por ello, no se recogen diferencias significativas ni en el género discursivo utilizado, ni en el grado de descontextualización.

Sin embargo, si observamos los datos referidos a la instrumentalidad, sí podemos ver que se producen diferencias significativas en la utilización de conceptos por parte de los sujetos de los dos niveles educativos. Las alumnas de pregraduado hicieron uso de los conceptos científicos en un mayor número de ocasiones que de los pseudo-conceptos, los cotidianos o los ejemplares, mientras que las neolectoras utilizaron en un mayor porcentaje los conceptos cotidianos. Al observar la normatividad también se recogieron diferencias significativas, ya que las neolectoras utilizaron en un gran porcentaje un sistema de valores y creencias proveniente de sus experiencias personales a través del que manifestaban las razones de la elección de su menú, mientras que las alumnas de pregraduado

justificaban sus elecciones tanto en base a sus propias experiencias cotidianas (como las neolectoras), como a través de las justificaciones que manifestaban el uso de un criterio de veracidad independiente de la experiencia de cada una.

Podemos decir que las neolectoras definieron la tarea como una tarea cotidiana por lo que mostraban una intersubjetividad ligada a un género narrativo o descriptivo, con un grado de descontextualización mayoritariamente particular. La instrumentalidad reflejaba la utilización de instrumentos en su mayoría también cotidianos y la normatividad nos indicaba el uso de criterios basados en la verosimilitud de lo que contaban. Por tanto, en todas las categorías mostraban unas características propias de lo que se ha venido definiendo como pensamiento cotidiano. Las alumnas de pregraduado, sin embargo, para dar respuesta a las distintas demandas que la tarea intermedia exigía, usaron recursos asociados tanto al pensamiento cotidiano como al pensamiento escolar. Así, en el caso de las variables que nos daban información sobre la intersubjetividad no se dan diferencias significativas entre las elecciones semióticas unas y otras alumnas. Pero, sin embargo, en las alumnas de pregraduado, la instrumentalidad reflejaba la utilización de conceptos científicos y la normatividad empleada estaba basada en criterios generales y descontextualizados. Esto nos podría indicar, que aunque estos sujetos mostraban evidencias del uso de los instrumentos característicos del pensamiento cotidiano, de igual modo hacían uso de las herramientas semióticas más específicas del pensamiento escolar-científico, para responder a las demandas más formales requeridas por la tarea intermedia. Por lo tanto, en las alumnas pertenecientes al nivel de pregraduado se hace evidente la hipótesis de la heterogeneidad individual.

Esta posibilidad de contar con recursos y herramientas asociadas a diferentes escenarios de actividad nos constata, a su vez, una de las consecuencias más directa que, según Tulviste (1991), debe desprenderse de la hipótesis de la

heterogeneidad cognitiva: la apropiación de un tipo de pensamiento no tiene por qué hacer que desaparezcan los que dominábamos anteriormente. En nuestra investigación, por ejemplo, las alumnas de pregraduado dominaban los instrumentos semióticos característicos del pensamiento cotidiano, gracias a su participación en escenarios generadores de éste. Al insertarse en otro escenario totalmente diferente, como es el escolar, con nuevas demandas, organización y reglas de participación, las alumnas empiezan a apropiarse de los recursos que ofrece este nuevo escenario de actividad, pero estas nuevas adquisiciones no hacen desaparecer a las anteriores, sino que conviven con ellas como posibilidades de uso para el sujeto. Y esta convivencia será permanente mientras existan actividades que demanden del uso de los recursos y herramientas propios para su resolución.

Si comparamos ahora los resultados de esta fase, con los de la fase anterior, podemos ver, en los dos niveles educativos, unos patrones de actuación altamente coherentes. Ahora sí podemos explicar mejor por qué se producían diferencias en la realización de las tareas en la primera fase y por qué se producían resultados que parecían contradictorios con los presupuestos vygotskianos. Para las neoelectoras no había ninguna dificultad en la resolución de la tarea propuesta, porque ésta era tomada como una

tarea cotidiana, en la cual tienen abundante práctica, por lo tanto, su fuente de regulación era propia y la realización de la tarea se hacía en un contexto conversacional de silencio. Ahora bien, aunque las alumnas de pregraduado definían igualmente la tarea en términos cotidianos, éstas detectaban un mayor nivel de exigencia en la tarea propuesta que sus compañeras y actuaban en consecuencia. Este nivel de exigencia venía proporcionado por la introducción de nuevas demandas de carácter más formal dadas en las instrucciones que podían ser reconocidas, como tales, sólo por las alumnas de pregraduado, dada su mayor experiencia en los contextos escolares. Como consecuencia de ello, necesitaban en un mayor porcentaje de la participación de otras personas en las regulaciones de sus acciones, en comparación con las neoelectoras, y requerían, a la vez, de una regulación externa de sus verbalizaciones al encontrar mayores dificultades en la prueba que sus compañeras.

A continuación, nos gustaría establecer una comparación entre los resultados obtenidos en la resolución de la tarea intermedia y la resolución en las tareas cotidiana y formal en la variable perspectiva referencial, con lo cual obtenemos una mayor potencia explicativa de los resultados obtenidos y nos da pie a adentrarnos en el análisis de la tercera hipótesis sugerida (ver Figuras 8, 9 y 10).

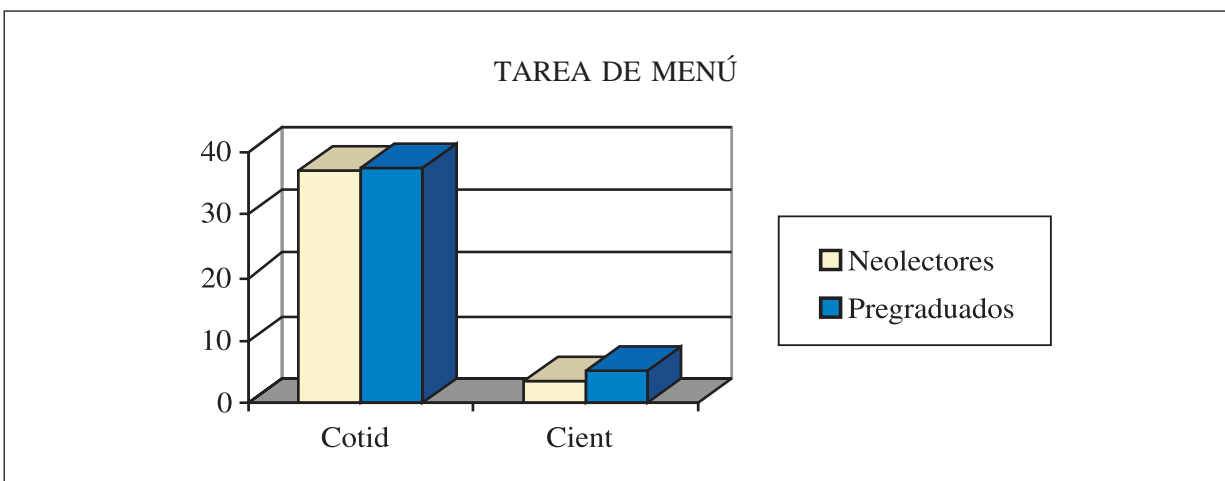


Figura 8. Perspectiva referencial en la tarea de menú en función del nivel educativo.

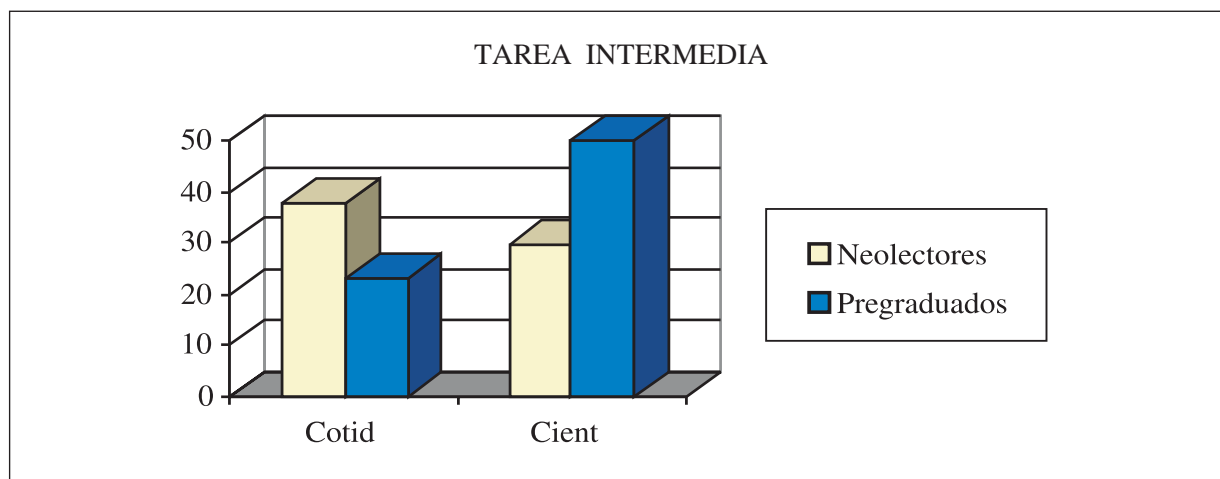


Figura 9. Perspectiva referencial en la tarea intermedia en función del nivel educativo.

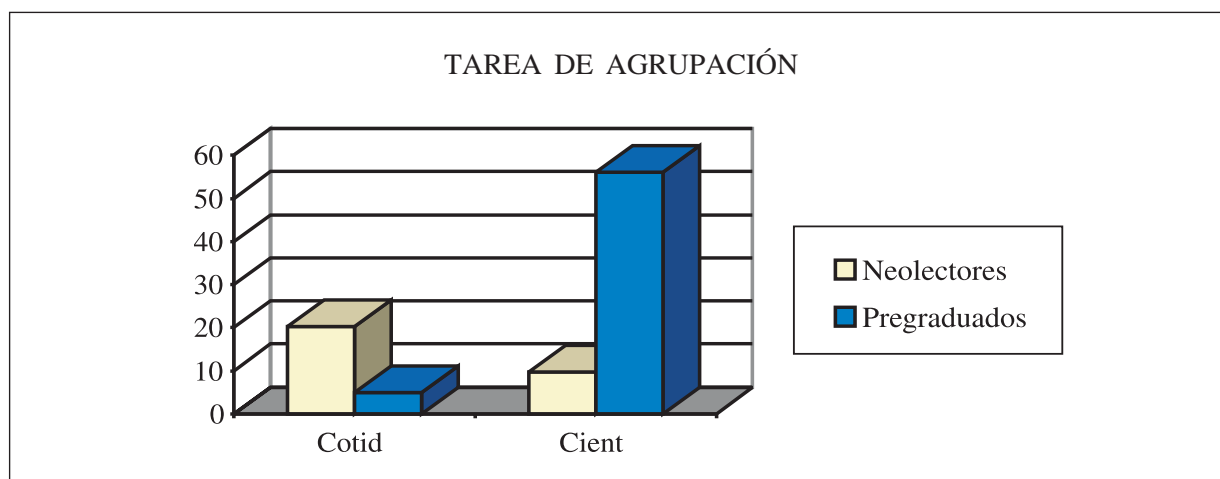


Figura 10. Perspectiva referencial en la tarea de agrupación en función del nivel educativo.

Tomando en consideración conjuntamente el patrón de respuesta ofrecida por las alumnas de neolectores en la tarea de realización de un menú, en la tarea intermedia y en la tarea de categorización no observaremos prácticamente diferencias en su ejecución. Sin embargo, las alumnas de pregraduados, en la tarea intermedia, han usado conjuntamente herramientas psicológicas privilegiadas tanto en escenarios cotidianos como en escenarios más formales, como el escolar. Por ejemplo, si comparamos la perspectiva referencial usada por estas alumnas en las tres tareas obtenemos patrones de actuación

bien diferenciados. En la realización de un menú sin restricciones éstas usaron principalmente instrumentos privilegiados en escenarios cotidianos. Es decir, se refirieron a las tarjetas como miembros de una categorías cuyo criterio de agrupación se basaba en un uso o función común (Ej. éste postre aquí). En la tarea intermedia han usado tanto recursos privilegiados en escenarios cotidianos como escolares. Recordar que estos últimos, a diferencia de los anteriores, implicaban una referencia al objeto contenido en las tarjetas como miembro de un grupo cuyo criterio de constitución se basaba en

categorías taxonómicas arbitrarias (Ej. una legumbre más). En la tarea de agrupación han usado principalmente estos últimos instrumentos mencionados, cuyo uso es privilegiado en los escenarios escolares. En estas tres tareas hemos podido observar el mismo patrón en las actuaciones de las neoelectoras y tres formas diferentes de respuestas en las pregraduadas. Entendemos que estas diversas respuestas han ido cambiando en función de las demandas que las tareas propuestas les han ido exigiendo, demandas que únicamente pueden ser reconocidas por aquellos que dominan los instrumentos psicológicos característicos de cada uno de estos escenarios de actividad. Ya que en función de las demandas de la tarea, las alumnas van a privilegiar el uso de unos determinados instrumentos mediadores y del modo de pensamiento asociado a ellos, o van a privilegiar el uso de otras herramientas psicológicas. Sin embargo, si esta tarea tiene demandas o restricciones específicas de más de un escenario de actividad, los diferentes instrumentos mediadores o modos de discurso y los modos de pensamientos asociados a ellos se pueden usar conjuntamente posibilitando la transferencia de conocimiento y negando la independencia entre ellos.

Posibilidad de la transferencia entre diferentes escenarios de actividad

Nos quedaría por comentar la última de las hipótesis planteadas (se produce transferencia de las destrezas y recursos semióticos asociados a un tipo de actividad hacia otro tipo de actividad diferente). En esta tercera hipótesis no partimos del concepto clásico de transferencia de conocimientos usado por la psicología de corte más cognitivo (un único tipo de pensamiento aplicable a todos los contextos), sino de un concepto de transferencia más dinámico y menos automático y mecánico, ligado a la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal. Por ello, entendemos que se puede producir transferencia entre los diferentes modos de conocimientos, vinculados a los diferentes escenarios de actividad que los hicieron surgir.

Pero no sólo en la dirección en la que habitualmente se expresa, desde el conocimiento escolar al conocimiento cotidiano, sino que también es posible en dirección contraria o entre otras formas de conocer asociadas otros escenarios de actividad, quizás menos referidos y estudiados (laboral, religiosos, artístico, etc.).

Esta última hipótesis sería complementaria a la anterior, porque parte del hecho de que el pensamiento es heterogéneo, pero añade un paso más. Hemos visto anteriormente que las pregraduadas han podido usar tanto recursos discursivos asociados al pensamiento cotidiano como al científico, pero lo que nos interesaría subrayar en este punto es que estos diversos tipos de pensamiento, al igual que otros no recogidos en esta investigación, pueden ser utilizados al mismo tiempo por el mismo sujeto. Si las pregraduadas usan, o empiezan a usar, instrumentos privilegiados en escenarios más formales, éstos pueden ser utilizados conjuntamente con los recursos asociados al escenario cotidiano en el que son más diestras. Con lo cual estaríamos hablando de la posibilidad de transferir los conocimientos y los recursos que poseemos desde un tipo de pensamiento a otro, o de la posibilidad de la actuación conjunta de diversos tipos de pensamiento. Con ello, a su vez, estaríamos negando la independencia de estos diferentes tipos de pensamiento, aplicables únicamente para resolver tareas propias de cada tipología. Por lo tanto, defendemos la noción de un pensamiento heterogéneo en el mismo individuo, pero que además de ser heterogéneo, permite que se den conexiones entre sus diversas formas, proporcionando la posibilidad de la transferencia entre ellos. Esta posibilidad de transferencia se hace patente cuando las demandas de la tarea posibilitan o, aun más, requieren la participación conjunta de ambos tipos de pensamiento y cuando el sujeto tiene el dominio de las herramientas asociadas a cada uno.

En este trabajo hemos podido constatar esta conexión entre los instrumentos de mediación característicos del pensamiento cotidiano y los

del pensamiento científico, de forma significativa, en aquellas alumnas que pueden llegar a usar recursos o instrumentos privilegiados en diferentes escenarios de actividad, las del nivel de pregraduado. Por ello, cuando analizamos los resultados obtenidos, comprobamos que en la resolución de la tarea intermedia estaban presentes los elementos discursivos característicos de los dos tipos de pensamiento. Ésta era definida básicamente como una tarea cotidiana, se debía realizar un menú. Pero las limitaciones impuestas por las instrucciones de la tarea hacían necesario, si se contaba con ellos -se conocían, se dominaban y se reconocía su utilidad-, el uso de otros instrumentos lógicos-formales, por ello esta tarea era justificada utilizando instrumentos que en un 50% de los casos llegaban a ser escolares-científicos y con unos criterios normativos descontextualizados, como es el criterio de veracidad en el 40% de los casos.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, y hacer más evidente los patrones de actuación descritos para las alumnas de neoelectores y pregraduado, veamos a continuación un ejemplo de las justificaciones del menú de unas y otras alumnas en la resolución de la tarea intermedia. El primero de ellos pertenece a una alumna de neoelectores (M) y el segundo a una alumna de pregraduado (T).

(Alumna: M)

M: Sí. Pues de desayuno su leche con su colacao... porque mi hija... por lo menos en mi casa, leche con colacao siempre se gasta mucho. Y luego pues le daba pan con mantequilla.

M: Después le he puesto un potaje de garbanzos, le he echao to sus cosillas, y sus patatas, y su carne se la he echao dentro, porque si no luego no le podía dar otro plato, y de postre su plátano. Yo le he metio todos los alimentos en el primer plato porque si no cuando llega el segundo ya no..., se lo daba todo en el primer plato.

E: ¿Y por qué le has puesto un potaje de garbanzos?

M: Ah, porque es lo que más le gusta, los garbanzos le gustan mucho.

E: Ahá, ¿Y de cena?

M: Y de cena pues le he puesto lenguao con un huevecito pasao por agua y le he dado fruta, le he hecho macedonia de esa, le he hecho muchas veces fresa con leche... me hago también con danone... lo pico muy picaito y con un danone... (gestos con la mano).

E: Lo vas mezclando.

M: Y lo voy mezclando que me gusta mucho.

(Alumna: T)

T: De desayuno le he puesto yo, leche, pan con unas magdalenas también. Como se lo coma todo verá el niño.

T: Ahora, le he puesto de primer plato unas lentejas con sus buenos avíos... le voy a echar un poquito de aceite, de cebolla... le voy a poner una chuleta con unas patatas fritas y fresa de postre.

E: ¿Y por qué le pones ese almuerzo?

T: Ese almuerzo porque me parece a mí que esto (señala las tarjetas que ha utilizado) es rico en hierro, rico en proteínas y lleva todas las vitaminas que necesita una persona que está desnutrida ¿no?

E: Ahá.

T: Bueno me parece a mí. Vamos como se lo coma tó, deja la ruina... (risas). Bueno por la tarde le voy a dar un vaso de leche, que se tome una torta y unas cuantas de galletas... que también va bien el niño...

T: Y por la noche le voy a guisar un pollo, con tos sus avíos... unas almendritas y eso... que se tome un trozo de queso y una manzana pa que no... tanto, porque si no va a poder dormir...

En el caso de la alumna M, vemos como la prueba ha sido definida en todo momento como una prueba cotidiana, en la cual, se ha utilizado una intersubjetividad marcada por el uso de la narración como género discursivo. En ella, va siendo relatado el menú como una experiencia que habitualmente ha tenido lugar en su casa, siendo el sujeto paciente de la acción no el niño genérico que le proponíamos en la instrucción de la prueba, sino la propia hija de M. El grado de descontextualización utilizado en función de cómo se ha definido la prueba, ha sido por lo tanto continuamente particular (“mi hija...”, “mi casa...”, “le gusta...”). La instrumentalidad utilizada está basada principalmente en conceptos cotidianos y el criterio normativo está claramente apoyado en el sistema de valores que normalmente se realiza en su propia casa (“por lo menos en mi casa...”, “porque es lo que más le gusta [a su hija]...”, “le he hecho muchas veces...”, “me gusta mucho...”).

Sin embargo en la alumna T, la intersubjetividad recogida no es tan clara como en el caso anterior. Es decir, si nos detenemos en el género discursivo utilizado podemos encontrarnos en la mayor parte de los casos con un género discursivo descriptivo, hecho perfectamente normal porque la tarea, como hemos comentado anteriormente, también es definida como cotidiana por los sujetos pregraduados. Pero también nos encontramos con parte del género discursivo utilizado en términos proposicionales (“porque me parece a mí que esto es rico en hierro, rico en proteínas y lleva todas las vitaminas que necesita una persona que está desnutrida”). Si observamos ahora el grado de descontextualización ligado a la definición de la prueba, nos podemos encontrar con enunciados totalmente particulares (“por la

tarde le voy a dar [al niño] un vaso de leche”), junto a enunciados de un grado de descontextualización general (“todas las vitaminas que necesita una persona que está desnutrida...”). Igualmente en la instrumentalidad podemos referir conceptos que han sido utilizados tanto cotidianos como científicos (proteínas, vitaminas, desnutrido). En la normatividad, nos encontramos con un criterio no basado en los valores propios, los cuales pueden ser compartidos o no, creíbles o no, como ocurría en el caso anterior, sino con un criterio formulado descontextualmente y que remite a una posible verificabilidad de lo que se ha dicho (“esto es rico en hierro, rico en proteínas y lleva todas las vitaminas que necesita una persona que está desnutrida”).

Por lo tanto, podemos decir, respecto a nuestras hipótesis de trabajo, que la escolarización influye en la elección de destrezas y recursos semióticos. Las personas con mayor experiencia escolar usan destrezas con una mayor planificación y recursos semióticos más descontextualizados para la resolución de la tarea intermedia. Por otro lado, obtenemos evidencias para defender la heterogeneidad del pensamiento verbal. Los alumnas de pregraduados usaron recursos psicológicos asociados tanto al escenario cotidiano como al científico en función de cómo percibían las demandas de la tarea. Y, por último, las alumnas de pregraduado han transferido conceptos científicos hacia un escenario cotidiano. Esta transferencia es posible porque las pregraduadas han reconocido diferentes demandas en la tarea y han considerado la utilidad del uso de los conceptos científicos en un escenario cotidiano con estas restricciones.

REFERENCIAS

- Boesch, E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Heidelberg: Springer.
- Boesch, E. (1996). The seven flaws of cross-cultural Psychology. The story of a conversion. *Mind, Culture and Activity*, 3 (1), 2-10.
- Boesch, E. (1997). Reasons for a symbolic concept of actions. *Culture and Psychology*, 3, 223-231.
- Bruner, J. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Bruner, J. (1996). Meaning and self in cultural perspective. En D. Bakhurst & C. Sypnowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-29). Londres: Sage.
- Bruner, J. (1998). The cultural psychology of self construction. Conferencia en el *IV Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory*, Aarhus, Dinamarca.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. En J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (pp. 25-37). Amsterdam: John Benjamins.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. & Engestrom, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Solomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cubero, M. (1997). *Escenarios de Actividad y Modos de pensamiento: un estudio empírico sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Cubero, M. (1999). La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal. *Cultura y Educación*, 16, 39-62.
- Cubero, M. & de la Mata, M.L. (2001). Activity setting, ways of thinking and mode of discourse: en emprical study. En S. Chaiklin (Ed.), *Cultural-historical psychology* (pp. 218-238). Aarhus: Aarhus University Press.
- Cubero, M. & Ramírez, J.D. (1998). Escenarios de actividad, tipos de pensamiento y modos de discurso: un estudio empírico. En M.D. Valiña & M.J. Blanco (Eds.), *Psicología del pensamiento* (pp. 229-246). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Cubero, M. & Ramírez, J.D. (2000). Bases teóricas para una concepción heterogénea del pensamiento verbal. *Anuario de Psicología*, 31 (1), 3-25.
- de la Mata, M.L. & Cubero, M. (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 181-199.
- Eckensberger, L. (1990). From cross-cultural psychology to cultural psychology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12 (1), 37-52.
- Eckensberger, L. (1997). The legacy of Boesch's intellectual oeuvre. *Culture and Psychology*, 3, 277-299.
- Jahoda, G. (1992). *Encrucijadas entre la cultura y la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Jahoda, G. & Krewer, B. (1997). History of cross-cultural and cultural psychology. En J.W. Berry, Y.H. Poortinga & J. Pandey (Eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology, vol. 1: Theory and Method* (pp. 1-42). Boston: Allyn and Bacon.
- Leontiev, A.N. (1959/1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Ramírez, J.D. & Cubero, M. (1995). Modes of discourse-ways for thinking. Actual debates in socio-cultural studies. *Philosophica*, 55, 69-87.
- Rowe, S.M. & Wertsch, J.V. (2002). Vygotsky's model of cognitive development. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 538-554). Malden, MA: Blackwell.
- Rubio, D. (2001). *La construcción del conocimiento desde la perspectiva histórico-cultural*. Proyecto de Investigación. Universidad de Sevilla.
- Sánchez, J.A. (1997). *Psicología de la comunicación*. Proyecto docente. Universidad de Sevilla.
- Scribner, S. (1968/1992). The cognitive consequences of literacy. *The Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14 (4), 84-102.
- Scribner, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking. En P.N. Johnson-Laird & P.C. Wason (Comps.), *Thinking: Readings in cognitive science* (pp. 483-500). Nueva York: Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1983/1992). Mind in action: A functional approach to Thinking. *The Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14 (4), 103-109.
- Shweder, R.A. (1990). Cultural psychology- what is it? En J.W. Stigler, R.A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. (1999). Why cultural psychology? *Ethos*, 27 (1), 62-73.
- Shweder, R.A. (2000). The psychology of practice and the practice of the three psychologies. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 207-222.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nueva York: Nova Science Publishers.
- Tulviste, P. (1992a). On the historical heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (1), 77-88.
- Tulviste, P. (1992b). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- Tulviste, P. (1999). Activity as an explanatory principle in cultural psychology. En S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. Juul Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 66-78). Aarhus University Press: Aarhus N, Denmark.
- Vygotski, L.S. (1930/1981). The instrumental method in psychology. En J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 134-143). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotski, L.S. (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge: The M. I. T. Press.
- Vygotski, L.S. (1978/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1991). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Wertsch, J.V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wertsch, J.V. (2000). Intersubjectivity and alterity in human communication. En N. Budwig; I. C. Uzgiris, & J. V. Wertsch (Eds.), *Communication: An arena of development* (pp. 17-31). Westport, CT: Ablex.

Wertsch, J.V. & Tulviste, P. (1999). L.S. Vygotski and contemporary developmental psychology. En P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotski critical assessments: Vygotsky's theory* (Vol. 1, pp. 9-30). Florence, KY: Taylor & Francis / Routledge.

ANEXO A

Sistema de categorías para la fase de realización

Plano de la acción

A. Tipo de acción

1. Orientación
2. Colocación
3. Evaluación

B. Fuente reguladora

1. Heterorregulación
2. Autorregulación

C. Tipo de regulación

1. Regulación por el objeto
2. Regulación por el sujeto

D. Contexto conversacional

1. Diálogo
2. Monólogo
3. Silencio

Plano de los enunciados

A. Perspectiva referencial

1. Referencia a un ejemplar
2. Referencia a una categoría cotidiana
3. Referencia a una categoría pseudocientífica
4. Referencia a una categoría científica

Sistema de categorías para la fase de justificación

Análisis de las agrupaciones

A. Tipo de agrupaciones

1. Simples
2. Alguna elaboración
3. Grupos

Análisis de las justificaciones de las agrupaciones

A. Perspectiva referencial

1. Referencia a un ejemplar
2. Referencia a una categoría cotidiana
3. Referencia a una categoría pseudocientífica
4. Referencia a una categoría científica

B. Normatividad

1. Verosimilitud
2. Veracidad

ANEXO B

Matriz de datos de las variables perspectiva referencial y normatividad en los distintos niveles educativos

			Neolectores	Pregraduados
Instrumentalidad (*)	Perspectiva referencial	Ejemplar	9.4%	14.2%
		Cotidiano	37.5%	22.9%
		Pseudocient.	23.4%	12.9%
		Científico	29.7%	50%
Normatividad (*)	Normatividad	Verosimilitud	86.8%	60%
		Veracidad	13.2%	40%

(*) Indica diferencias significativas entre los dos grupos